



AFLUENTE: REVISTA DE
LETRAS E LINGÜÍSTICA

ISSN 2525-3441

Valdenilde Dos Santos

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul -

CPTL

lar3otnas@hotmail.com

Leitura por prazer e não por obrigação: por uma política de iniciação científica na escola pública

RESUMO: Pesquisas realizadas por Santos (2014), Amorin & Santos (2016-2017) Nakamura, Gomes e Santos (2015), Santos, Amorin & Queiroz (2016), Giorno (2017) e Doneli (2020) com cerca de 200 alunos da Rede Pública de Ensino de Três Lagoas (MS), Andradina (SP), Campo Grande (MS) e Iturama (MG) revelam que há uma dificuldade latente no quesito leitura e escrita por parte dos alunos da escola pública em sala de aula. Este quadro levou estes pesquisadores a desenvolverem intervenções em escolas públicas destas cidades com o fim de mudar essa situação, por meio de iniciação científica na graduação e com o mestrado profissionalizante. Este trabalho apresenta, portanto, o resultado destas intervenções e sugere atividades didáticas com o uso de multiplicidade de textos verbais, não verbais e sincréticos como forma de motivação ancorados pela teoria semiótica de Algirdas Julien Greimas e seus seguidores e a proposta da iniciação científica desde o ensino fundamental como forma de preparar o aluno para a faculdade.

Palavras-chaves: Iniciação científica, Leitura, Escrita, Ensino, Literatura, Semiótica.



Introdução

As pesquisas de Valdenildo dos Santos em parceria com Ana Paula Teixeira Amorin, Igor. I.D. Nakamura, Mateus A. Gomes e Gustavo Queiroz (2014-2017) indicam que um dos problemas enfrentados pelos alunos da Escola Pública, ensino fundamental e médio, pelo menos na região de Três Lagoas, no Mato Grosso do Sul, Andradina, São Paulo, Campo Grande, Mato Grosso do Sul e Iturama, Minas Gerais, é a falta de uma teoria, ou modelo que possa dar um norte ao processo de análise de textos. Isto se dá por conta de uma formação acadêmica em que os novos professores de língua portuguesa e literatura chegam à escola com um conhecimento geral das teorias que lhes foram apresentadas na faculdade e nenhum conhecimento profundo sobre uma específica teoria com a qual possa se identificar e trabalhar em sala de aula.

Estes professores não fizeram a opção por se aprofundarem nesta ou naquela teoria, uma vez que a demanda de trabalhos acadêmicos exigidos por cada professor e disciplinas cursadas não permitiu que eles, então alunos do curso de Letras, se aprofundassem em nenhuma delas. São muitas as atividades exigidas como leituras, apresentação de seminários e, dependendo do semestre, até a escrita de artigos.

O número de horas exigido pelo currículo de determinados cursos é impossível de ser cumprido do jeito ideal que deveria, com tempo hábil e descanso físico e mental, em quatro anos. Há uma preocupação com a quantidade de disciplinas e horas a serem cumpridas pelos currículos dos cursos na área de Letras, mas os alunos, em sua maioria, se sentem numa camisa de força. Em virtude de circunstâncias de trabalho diário e, pelo fato de morarem fora da cidade em que estudam, chegam atrasados às aulas e não conseguem responder às demandas do curso. Somando-se a tudo isso, ainda têm que vir às aulas aos sábados. As quatro horas de aulas acabam, em virtude de todas estas circunstâncias, sendo reduzidas para três, para ser bastante otimista. Este, certamente, não é um ambiente que vai interferir de maneira positiva em termos cognitivos na formação deste futuro professor. Todavia, é importante destacar que ao terminar a licenciatura é responsabilidade do aluno, agora professor, buscar outros cursos, como aqueles da educação continuada, para se

manterem atualizados e melhorarem suas habilidades instrutivas em relação aos seus alunos, diminuindo, assim, as deficiências oriundas de sua má formação.



Logo, sair formado como deveria, elegendo uma teoria, ou, pelo menos, conhecendo-a a fundo, “casando-se” com essa teoria em seu percurso rumo à escola pública seria a solução para esse problema de um conhecimento superficial de todas as teorias de ensino de línguas, por exemplo, ou de análise de textos, e nenhum conhecimento profundo sobre uma delas, para adotar como objeto modal para sua *performance* junto aos seus alunos no ensino fundamental e médio. A eleição de uma teoria, e não precisa ser esta que aqui sugerimos, mas aquela com a qual se identifique de maneira absoluta ou em interfaces com outras teorias, é importante em suas experimentações em sala de aula, a qual defendemos como lugar de iniciar seus alunos cientificamente.

A metodologia empregada está do ponto de vista da base teórica e da aplicabilidade se mostra pela pesquisa do *antes* e *depois* de atividades didáticas que mostraram uma melhora no nível de compreensão do sentido que trafega no interior do texto, no caso, aqueles utilizados e citados por pesquisas anteriores de outros pesquisadores e aquelas empreendidas por este articulista como o poema “O Bicho” de Manuel Bandeira, sob o aval do Human Research Protection Program da Purdue University, Indiana, Estados Unidos e autorização do IRB, Institutional Review Board, na qualidade de PI, ou professor investigador credenciado pela Universidade em questão, com um grupo de seis alunos da disciplina no final do mês de abril de 2017 que voluntariamente participaram da pesquisa, estudantes da graduação e pós graduação na faixa de 19/20 anos que escreveram 12 redações que foram analisados por este pesquisador.

Além deste grupo, experiência similar foi realizada ainda em solo americano com um grupo de 12 alunos da Universidade de Oklahoma no verão de 2017, quando lhes foi apresentado o poema “O Retrato” de Cecília Meireles, faixa etária 15/16 anos. Eles redigiram 24 redações que também foram analisadas por este articulista.

As nossas pesquisas continuaram em solo brasileiro, agora com um grupo de 35 alunos do 9º ano, faixa etária 15/16 anos,



ampliada no segundo semestre de 2019, com um grupo de 36 alunos, da Escola Estadual Antonio Ferreira Barbosa, situada na cidade de Iturama, Minas Gerais, que escreveram 72 redações analisadas na dissertação de mestrado de Maurício Doneli, "O Poema, A Crônica, O Conto, O Romance e Os Ecos Intertextuais e Semióticos da Busca do Sentido do Texto" (2020), orientado por este pesquisador e parceiro de pesquisa.

A temática da busca da identidade em "O Retrato" estaria não na conformidade, num nível mais profundo de interpretação, com a efemeridade da vida, como vemos na análise de Santos (2019)ⁱ do poema de Cecília Meireles. Outros textos relativos a estas experiências (amostra) estão em prelo.

O suporte teórico para as reflexões aqui postas, além de ter sua inspiração nas pesquisas de Santos e seus alunos de graduação e mestrado, e professores parceiros da Rede Pública de Ensino, conta também com Charles W. Anderson (1987), Angus M. Gunn, Robert W. Richburg, e Smilkstein (2007), Richard Bamberg (1988), Christine Evans Carter (2011).

A visão do aluno como leitor crítico, por meio de uma teoria de análise do discurso é a tese que aqui se defende, a fim de motivá-lo a fazer parte do processo ensino e aprendizagem de forma engajada, descontraída e reflexiva e se iniciar na pesquisa já no Ensino Fundamental.

O objetivo deste trabalho, portanto, é sugerir que com estratégias de motivação, pesquisas diagnósticas e do antes e do depois de atividades didático-pedagógicas, é possível melhorar o desempenho interpretativo dos alunos em suas práticas de leitura e consequente escrita e isso é possível a partir do trabalho com alunos do Ensino Fundamental.

É certo que a temática da motivação ao incentivo à leitura é uma ideia que já foi proposta e defendida por diversos autores, os quais enfatizam o aluno como ser ativo e não passivo no processo de leitura. A originalidade deste trabalho, no entanto, está na apresentação de 4 experiências exitosas no contexto escolar em que os alunos são vistos não como produtores de textos, conforme os gêneros textuais, mas como possíveis "analistas de discursos", o que pode inspirar outros docentes que

enfrentam dificuldades em trabalhar leitura em sala de aula.



ANTECEDENTES MANIPULADORES COMO BASE CIENTÍFICA PARA AS PESQUISAS EMPREENDIDAS E A MOTIVAÇÃO

Santos (2014) empreendeu pesquisas quanto ao conhecimento ou não da teoria semiótica do texto junto a 20 professores da rede pública de ensino de Três Lagoas e realizou pesquisas com seus alunos de letras, futuros professores de língua portuguesa, literatura, língua inglesa e língua espanhola e descobriu que

Dentre os vinte docentes pesquisados, uma professora trabalha a abordagem interativa, uma professora disse trabalhar com a teoria enunciativo-discursiva dos gêneros discursivos, outra disse que utiliza "a forma que mais surgiu efeito", dizendo que não tem uma teoria específica, mas escrevendo, ao final, linguística aplicada. Uma professora respondeu que quando iniciou suas atividades docentes "não usava teoria nenhuma, apenas pedia para os alunos lerem e entenderem o que o texto queria dizer; ler as entrelinhas do texto explicava o que era as entrelinhas do texto, pedia para ler as questões e depois o texto". Essa professora se graduou em 1995. Outra professora disse que recorre a Análise do Discurso (2014, p. 3).

Como vemos, três das vinte professoras utilizam alguma teoria como ferramenta de trabalho com o texto. A maioria absoluta trabalha de forma aleatória. Em consequência, seus alunos não conseguem ter um norte na hora de processar a análise de um determinado texto: "Esses dados revelam, portanto, que não trouxeram de sua bagagem acadêmica, da época da graduação, uma teoria capaz de analisar o discurso o que também ocorre com os discentes do curso de letras em sua maioria" (2014, p. 3). Desta forma, professores e alunos são carentes de uma teoria para a sua prática pedagógica diária:

A pesquisa inicial nos mostrou que de 27 participantes do curso de extensão que responderam ao questionário quantitativo/qualitativo, 26 não conheciam a teoria, o que nos levou a constatar a hipótese inicial de que havia essa deficiência por parte dos professores e discentes. Destes 27, os educandos das escolas públicas em que atuavam, por extensão, também não conheciam a teoria. Dentre os sete discentes, dois deles disseram que tinham ouvido falar de semiótica, mas da semiótica francesa, nenhum deles. Um deles disse que conhecia a semiótica de Charles Sanders Peirce (2014, p. 3).



Diante desta falta inicial, Santos imprimiu um plano de ação junto aos seus alunos de Letras e professores da Rede Pública de Ensino de Três Lagoas (2014), ganhando a sala de aula da escola pública local e regional.

A primeira escola foi a "Escola Estadual Luiz Lopes de Carvalho, com um grupo de educandos identificados como Turma "A" do 1º Ano do Ensino Médio" (2014, p. 5)ⁱⁱ. Foi apresentado um texto sincrético, retirado da mídia da Prefeitura local que trazia como manchete, "Marcia Moura consegue quase R\$ 3 milhões para oncologia" (2014, p. 5). Os alunos não sabiam por onde começar a análise, mas produziram segundo as instruções que receberam da leitura do texto por níveis. 30 educandos escreveram 60 redações que demonstraram, pela análise do *antes* e *depois* das atividades didáticas, que sua capacidade de percepção do sentido do texto havia se ampliado. Trata-se de um texto de jornal eletrônico constituído por uma interação de linguagens como gestual, verbal e visual e não sonora, que instaura simulacros do Mundo natural, e que significam em seu conjunto, apesar de não poder abarcá-lo em toda a sua totalidade.

Esse primeiro *corpus* apresentado para a análise dos alunos apresenta uma linguagem sincrética, por meio da manchete e a foto da prefeita e seus assessores. Essa é outra modalidade não explorada em sala de aula via de regra pelos professores. O foco, geralmente, é dado à linguagem verbal. Daí a importância dessa semiótica em sala de aula, porque ela apresenta mecanismos para a leitura do texto imagético e também daqueles que trazem essa combinação do verbal e do não verbal.

Somos quase analfabetos visuais por conta de uma educação que nos ensinou, há décadas, a olharmos para o verbal, quando vivemos num delírio tecnológico em que a imagem ganhou destaque no *Facebook* e outros aparelhos disponibilizados na grande rede internacional. Vivemos uma época de narcisismo exacerbado em que aqueles que estavam no anonimato ganham espaço para a busca de uma autoafirmação. Neste contexto, os alunos da escola pública, ensino fundamental e médio, são "hipnotizados" por essa tecnologia "da ponta dos dedos" e da atração dos olhos com a qual se identificam.

Este novo mundo em que informações e linguagens se cruzam, o mundo virtual, a multimídia, apesar da ainda exclusão digital por parte de alguns, precisa ser levado em consideração, conforme destacam os parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 2008, p. 18).



Juan Carlos Tedesco fala sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, as famosas TICs, nos fazendo entender que são tecnologias que estão além do uso da internet, como as redes de informáticas e outros dispositivos de interação (2004). Ele propõe o uso equilibrado das antigas e novas tecnologias e a atualização dos professores quanto ao contexto cultural em que se inserem naquele momento específico de ensino. Afinal, estamos em 2020 e não podemos mais encarar a educação com olhos do ontem.

Santos (2020) critica os professores que não descem de seus pedestais e que se transformaram em bons palestrantes, irredutíveis e indiferentes quanto as mudanças sociais provocadas pelo delírio tecnológicoⁱⁱⁱ. Não entendem, como enfatiza Tedesco, "que os sistemas educacionais" funcionam "como meio de transmissão e integração culturais" (2004, p. 34).

Os jovens estão fascinados pela tecnologia, especialmente a moderna, para não dizer a contemporânea, uma vez que as inovações tecnológicas, os celulares, têm que ser atualizados semanalmente e eles se sentem atraídos porque por meio deles eles interagem no mundo virtual. Eu diria que um dos motivos principais da atração dos jovens por estas tecnologias é a possibilidade de sair do anonimato, de poderem se auto afirmar por meio de suas imagens, por exemplo, no *Facebook* e em outras redes sociais. Haja visto o número de personagens que saíram das redes e de suas produções no Youtube para a Televisão e hoje ganham a vida com suas imagens e produções.

A semioticista Lucrecia D'Alessio Ferrara^{iv} (2019) que fora professora de Lucia Santaella, afirma que a tecnologia nos atravessa. Ao perguntar-lhe, ao final de sua palestra, se é mesmo a tecnologia que nos atravessa ou se somos nós que a autorizamos nos atravessar, por ser o lugar do ócio, Ferrara

respondeu que o lugar do ócio [é o lugar da criatividade. Isto explicaria o motivo pelo qual os jovens, pelo menos em sua



maioria, são tão habituados com a linguagem ou as linguagens da internet. É ali que eles ganham o espaço que muitos deles nunca tiveram antes no ócio de suas vidas monótonas, anônimas de uma realidade social repleta de desigualdades.

Todas estas questões têm sido levantadas por Santos e sua inquietação também nos acossa no sentido de que os tempos atuais exigem uma mudança de posicionamento do professor diante do quadro negro e dos alunos.

Outro enunciado trabalhado pelo pesquisador é a música que também apresenta uma linguagem sincrética e é produto de identificação com os alunos. Desta forma, acreditamos que o primeiro passo para lidar com essa situação da falta de interesse ou motivação para se ler e se fazer uma leitura (interpretação) num viés crítico e objetivo é buscar mecanismos de motivação do aluno: "Sabemos que, ao se deparar com um texto, seja ele verbal ou não-verbal, os alunos muitas vezes se sentem sem um norte, não por sua culpa, mas porque é possível que não tenham sido estimulados com mecanismos que sejam eficientes para esse tipo de atividade" (AMORIN & SANTOS, 2015, p. 90). Uma vez que os alunos estejam envolvidos na atividade, fica mais fácil trabalhar os conteúdos e apresentar as estratégias de uma leitura crítica do texto.

Afirmam os articulistas que pesquisas e intervenção foram realizadas com "um grupo de 13 educandos do Ensino Fundamental, 9º Ano B, da Escola Municipal Parque São Carlos de Três Lagoas/MS" e os resultados demonstraram que houve participação e engajamento. Os alunos se mostraram motivados pela atividade:

Entendemos que todo processo de interpretação necessita de um embasamento teórico que mostre os caminhos a seguir. Sob este prisma, a semiótica de Greimas tem se mostrado um modelo em potencial, pois ao apresentarmos os conceitos semióticos aos alunos eles enxergaram além do que viram antes, o que fica claro no antes e depois de suas redações (AMORIN & SANTOS, 2015, p. 105).

Essa preocupação de se fazer intervenções em sala de aula de maneira não aleatória, mas com base em pesquisas e com o uso de teorias do aprendizado ou de análise do discurso muda completamente o foco e a atuação dos professores em sala de aula. Não se pratica essa ou aquela atividade com base em muitos anos de

experiência em sala de aula, sob a confiança de que esta ou aquela atividade vai funcionar. Não é o caso de se usar uma música de sucesso para preencher um espaço, porque os alunos já vêm para a atividade com um preconceito, aquele que nos fala de que é um momento de lazer e não de aprendizado.



"A professora vai dar uma música"! Essa frase é exemplar e mostra que os alunos já esperam tudo, menos aprender ou adquirir algum conhecimento com o uso da música, ou mesmo filme etc. em sala de aula.

Charles W. Anderson em "Strategic Teaching in Science" defende a ideia de se ensinar para a compreensão, o que implica na ação de um professor que escolha essa ou aquela atividade sob o pressuposto de que "what teachers teach will be based in part on what they understand about how students learn" (1987, p. 75). Deste modo, não é a minha crença como professor, baseado em minha experiência de muitos anos em sala de aula que conta ou determina a minha escolha por essa ou aquela atividade, porque os mecanismos de aferição dos resultados, muitas vezes, não funcionam. É a minha compreensão de como os meus alunos aprendem que interessa e isso pode ser medido por meio de pesquisas. É preciso se fazer intervenções com embasamento teórico e pautadas por experiências anteriores.

Há, certamente, muitos elementos envolvidos no processo. Para que uma atividade como esta seja desenvolvida é preciso tempo disponibilizado no programa curricular da escola e no plano de ensino do professor. É preciso que a proposta seja apresentada para o grupo, que o grupo aceite a proposta, autorize-a para que o professor siga adiante com a experiência. Não só isso, mas, sobretudo, é preciso que o professor incite a motivação para que haja engajamento e participação dos alunos.

A motivação, conforme Santos (2012, p. 58) deve ser estimulada por atividades com as quais os alunos se identifiquem:

Mesmo distante de suas estrelas, os jovens, de forma geral, trazem em seus celulares os áudios de suas canções preferidas e mesmo algumas imagens dos astros que as interpretam. Essa identificação leva a uma espécie de complementaridade. É como se preenchesse uma falta, funcionando como objeto patológico.

O articulista reforça sua teoria com base em pesquisas de outros estudiosos da leitura que enfatizaram que as



considerações em torno das estratégias de leitura deveriam privilegiar o durante o processo e não o final, mas todos concordam que a motivação é essencial:

Ao que nos parece, à questão crucial no que se refere à leitura, conforme aponta Nuttal, diz respeito à motivação e ao processo de leitura, como o querem Alderson e Urquhart, acrescentando a questão das várias possibilidades de leitura que um determinado texto pode apresentar, e de acordo com o repertório do leitor. Nossa sugestão, quanto à motivação, como sugere Nuttal, é a utilização de textos autênticos como desencadeadores do estímulo e a identificação do aluno como gerador do prazer pela leitura (SANTOS, 2013, p. 75).

Essa defesa do ler por prazer muda completamente o cenário, quando os alunos são “forçados” a realizarem tarefas de leituras de livros ou de poemas, ou outros textos de caráter acadêmico sob o comando do professor. É função do professor, neste caso, propiciar um ambiente e oferecer estratégias de leitura que venham propiciar tal atividade de forma lúdica. A leitura por prazer está diretamente associada à habilidade do professor provocar emoções positivas nos alunos.

Explicam Angus M. Gunn, Robert W. Richburg e Rita Smilkstein em “Igniting Student Potential” (2007) que “emotions have a powerful effect on learning, and feeling accepted and cared about are two of the most powerful emotions for igniting students’ potential for learning^{vi}” (2007, p. 42). Não só trabalhar com mecanismos provocadores de emoções euforizantes, mas também demonstrar que há uma preocupação genuína com o aluno são algumas das maneiras de levá-lo ao engajamento. Quando os alunos percebem que o professor realmente se importa com eles e não apenas com o conteúdo que está trabalhando, eles se sentem motivados para aprender.

Santos sugere o uso de textos verbais, não verbais e sincréticos, produtos da mídia e da grande rede internacional como elementos motivadores para essa leitura por prazer e a leitura do texto em segmentos, num modelo passo a passo, como aquele adotado por nós neste trabalho, para a realização das atividades didáticas após a primeira leitura e escrita dos alunos em torno do *corpus* que lhes foi apresentado. Esse modelo passo a passo tem inspiração nos níveis de leitura do texto da semiótica de Algirdas Julien Greimas (2013 p. 77-78).

O processo de leitura por níveis pode dar um direcionamento ao aluno que não tem um norte, que

reclama não saber por onde começar sua interpretação. Essa estratégia acaba sanando uma das dificuldades para se ler e escrever o que se entendeu do texto e isso vale para o ensino de qualquer língua.



Amorin & Santos pensam que as dificuldades no processo de interpretação ou por onde começá-la acabam funcionando como uma barreira e sugerem que o professor deva estar sensível a essas dificuldades, procurando detectá-las ao observar como o aluno aprende ou desenvolve a leitura. O professor, neste caso, é o sujeito manipulador do aluno no sentido de transformar a modalidade volitiva de uma atitude negativa para positiva, sem forçar a modalidade deôntica, que exige uma leitura por obrigação e não por prazer:

No caso de uma proposta de leitura, por exemplo, em Língua Portuguesa, esse não/querer ler/ pode ser transformado na prática da modalidade volitiva e não simplesmente deôntica. Esse /dever-ler/ (obrigatoriedade) pode ser positivamente transformado pelo emprego de textos musicalizados, de literatura, produções intersemióticas disponíveis na grande rede internacional, da mídia cinematográfica, televisiva e digitalizada em /querer-ler/ (desejo, vontade, –liberdade!). (2016, p. 105).

262

Essa mudança de comportamento do /não-querer-ler/ para o /querer-ler/ pode ser motivada pela escolha de textos que provoquem uma certa identificação do aluno com a leitura, como aqueles que apresentam uma linguagem sincrética, imagética ou mesmo literária.

Richard Bamberger, por exemplo, sugere aos professores que trabalham com as crianças, que comecem logo cedo a lhes contar histórias, aguçar sua curiosidade e trazer um ambiente cheio de emoções na sala de aula. Ele sugere que a motivação pode ser engendrada por meio de “material de leitura fácil, emocionante, apropriado ao grupo de idade específico” e que o professor deve “desenvolver esse primeiro material com livros de dificuldade crescente” (1988, p. 32). Essa seria a fórmula para fazer com que as crianças se tornem “bons leitores”, sob a pressuposição de que os “bons leitores” gostam de ler. Para ele, o interesse em ler por parte dos adolescentes está associado à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual que fazem parte, falamos nós, de seu enredo de vida.



determinante para o desenvolvimento da prática e o gosto pela leitura" (BRASIL, 1997, p. 58). Todavia, falamos nós, não são tão atrativos para os alunos. Por esta razão, é preciso não ficarmos restritos ao material fornecido pela escola, ou disponíveis na biblioteca, porque na maioria das vezes é bem escasso.

Bamberger sugere ainda que há materiais ricos em cores e ilustrações para se trabalhar com as crianças sob a máxima de que elas entram "em contato com a linguagem das gravuras antes da linguagem das letras" (1991, p. 50). Se o adolescente do ensino fundamental ou mesmo do ensino médio foi iniciado nas leituras por meio de ilustrações, ou mesmo na "contação" de histórias, sua imaginação e motivação serão reforçadas com elementos sincréticos.

Amorin em sua dissertação de mestrado (2016) "Semiótica em Sala de Aula: uma proposta para a ampliação do modo de ver (ler) o texto" utiliza-se da análise de enunciados sincréticos, dentre eles, a história em quadrinhos como fonte de motivação. Como insiste Bamberger, "as ilustrações exercem uma atração redobrada sobre os principiantes" (1991, p. 50). As histórias em quadrinho são ricas em ilustrações. Não só elas, mas também as charges, podem se tornar em eficientes materiais de motivação do aluno que, como insinua Amorin, deve aprender a ler o texto imagético que vê. Suas pesquisas demonstraram a preferência dos alunos pelo gênero "Histórias em Quadrinhos".

Além das HQs, Juliana Joaquina Giorno em sua dissertação de mestrado "Estratégias de Leitura da Imagem no Ensino de Linguagem: Competência Comunicativa Multimodal" (2017), orientada por Santos, desenvolveu os níveis figurais e figurativos da linguagem com grupos do Ensino Fundamental, utilizando-se de textos sincréticos com base na teoria de Greimas e da figuratividade visual de Nícia Ribas D'Ávila para desenvolver a motivação.

Além de conceitos que vêm desde os níveis da figuralidade, Giorno aplicou, com seus alunos, a proposta daviliana de leitura dos traços (tracemas), dos pontos (pontuemas), das curvas, das isotopias da horizontalidade, verticalidade, os traços diagonais, enfim, as formas geométricas como motivadores para a

interpretação e escrita, chegando à conclusão que os alunos, após a intervenção,

foram percebendo a presença dos *classemas* e *formemas* em cada traçado que faziam, possibilitando a aplicação dos conceitos estudados e, então desenvolveram a segunda atividade, em que realizaram um paralelo entre os elementos presentes no texto visual e verbal associados ao sistema de escrita convencional (2017, p. 100)



Os textos trazidos para a sala de aula, além deste caráter dual, agregando a linguagem verbal e não verbal, também apresentavam o movimento com vídeos teóricos do *YouTube*, transformando a sala de aula num ambiente agradável em que os alunos tinham o prazer de aprender e fazer (criar).

Numa interface semiótica e metacognição, Amorin, inspirada nas pesquisas iniciais de Santos, informa que “o grupo pesquisado foi composto de 33 alunos que produziram as duas versões interpretativas segundo a proposta do antes e depois da sequência didática, mostrando os níveis de leitura possíveis do texto, perfazendo, ao final, um total de 56 redações” (2016, p. 61).

Os resultados de suas pesquisas demonstraram que o nível de compreensão do texto aumentou em todos os alunos participantes, salva as diferenças em termos de capacidade cognitiva e uso inadequado da linguagem. No quesito modo de ver (ler) o texto, no entanto, foco de seu trabalho, os resultados foram surpreendentes:

O engendramento de tais pesquisas e teorias pôde mostrar que o trabalho com a interpretação de textos, num viés metacognitivo, com base nas técnicas de correção, na apreciação da primeira escrita e reescrita de texto, “textualização” e retextualização e semiótico, em que foram explorados os níveis possíveis de leitura do texto em sala de aula assumiram papel decisivo na ampliação da percepção do sentido no interior do texto por parte dos alunos pesquisados (2016, p. 125).

Amorin conclui que a análise das 56 redações de seus alunos “são uma prova concreta de que é necessário que as pesquisas em torno da interpretação de textos, escrita e reescrita, sejam realizadas em sala de aula” (2016, p. 125). A “finalidade de melhorar o modo do aluno da Escola Pública ver (ler) o texto”, portanto, foi alcançada, de acordo com Amorin.

O trabalho de Amorin repercutiu no Brasil com publicação de vários

artigos em revistas especializadas e no exterior por meio do artigo “Gênero Histórias em Quadrinhos, Metacognição e



Semiótica como Motivação para Leitura e Escrita Críticas na Sala de Aula" (AMORIN & SANTOS, 2017) publicado pelo Portuguese Language Journal # 11 que reúne trabalhos de articulistas e pesquisadores do mundo inteiro que participam da Organização Mundial de Língua Portuguesa (American Organization of Teachers of Portuguese) sediada nos Estados Unidos.

Como o seu título sugere, o enunciado sincrético foi apresentado para gerar a motivação e foi escolhido pelos próprios alunos, de forma democrática, no ambiente de sala de aula. Essa foi uma estratégia de motivação, uma vez que os alunos escolheram dentre vários outros gêneros a que foram expostos, a escolha das histórias em quadrinhos para fazerem sua interpretação antes e depois de uma sequência didática em que se mostraram os níveis possíveis de leitura do texto, desta vez, enfatizando-se os aspectos não verbais segundo a teoria da figuratividade visual de Nícia Ribas D'Ávila.

Para vencer a objeção de que quaisquer atividades de interpretação após uma intervenção com uma teoria apresentará um ganho, um acréscimo na compreensão, Amorin & Santos argumentam que

A diferença significativa que descobrimos com a experiência apresentada neste artigo de forma parcial, posto que este é o fragmento de um texto maior (dissertação de mestrado) é que ao participarem do "jogo", isto é, ao terem a oportunidade de escolher os textos com os quais vão trabalhar, sua forma de participação, fazendo da sala de aula um ambiente descontraído e de pesquisa, democrático, de fato, faz com que os alunos se sintam parte do processo, conseguindo discernir o que é pesquisa de ensino, podendo ser iniciados como alunos pesquisadores e analistas de discursos e não simplesmente como produtores de redações que seguem um determinado tema ou gênero textual" (2017, p. 73-74).

A motivação, neste caso, foi estimulada pela livre escolha do objeto de análise por parte dos alunos e pela apresentação de um enunciado sincrético em que puderam ativar o conhecimento prévio dos alunos e romper com o mito de que eles não sabem ler as linhas, os traços, os pontos, as curvas, enfim, a linguagem visual empregada nas histórias em quadrinhos. O que lhes faltava, na verdade, era uma teoria que apresentasse um arcabouço teórico para aquele tipo específico de atividade.

Como explica Santos, "Há de se entender, portanto, conforme constatamos, que é mito, de fato, acharmos que

os alunos não leem. O que ocorre é o que estão motivados a ler e o que não têm estímulo para a leitura" (2017, p. 198). A opinião de Santos tem base em pesquisas que realizou em sala de aula com 28 alunos do curso de Letras em 2013 sobre os "rituais de leitura" regulares e a leitura dos textos acadêmicos:



Os textos acadêmicos, como se pôde ver, são aqueles aos quais têm aversão, porque leem por obrigação, desprovidos do /querer ler/, mas revestidos do /dever ler/, o que é uma obrigação. Resta, portanto, se promover uma leitura lúdica que tenha sentido para estes alunos por meio da criação de estratégias e ferramentas com as quais se identifiquem e que possam converter uma atividade chata, obrigatória, numa atividade lúdica e prazerosa (2017b, p. 198).

As pesquisas de Santos se iniciaram em 2014 e se transformou numa ação maior que desencadeou não só a extensão do projeto para a sala de aula das escolas públicas, mas também num núcleo de pesquisa do qual participaram, naquele momento inicial, "55 alunos da Rede Pública de Ensino" (2016b, p. 105). Professores e alunos partiram da verificação de como os alunos do ensino fundamental e médio de duas escolas de Três Lagoas "interpretavam e escreviam seus textos diante de enunciados de caráter verbal, não verbal e sincréticos" (2016b, p. 105). 55 alunos produziram 110 redações submetidas a análise:

O objetivo primeiro foi verificar se uma sequência didática com a apresentação dos níveis possíveis de leitura do texto, por meio de um modelo de análise baseado na semiótica de Algirdas Julien Greimas funcionaria como estratégia para uma leitura crítica, isto é, a ampliação de sua percepção do sentido no interior do texto. O segundo objetivo era gerar a motivação. O terceiro cumprir uma das metas dos Parâmetros Curriculares Nacionais com o trabalho com os gêneros textuais e o quarto verificar se os alunos produziam leituras e escritas com base numa teoria ou faziam de maneira aleatória (2016b, p. 105).

Depois da coleta das primeiras redações interpretativas dos alunos (55), foi realizada uma sequência de atividades didática com enunciados de caráter verbal, outros não verbais e outros sincréticos. A experiência se multiplicou em salas de aula também da cidade de Andradina. Textos midiáticos, como a propaganda da prefeitura de Três Lagoas que mostra a prefeita e sua equipe falando sobre verbas supostamente conseguidas para o Hospital do Câncer na cidade no sítio de sua assessoria de imprensa, letra da música "A Novidade" de Gilberto Gil, que se tornou conhecida na voz dos Paralamas do Sucesso, poema "Canção



para minha morte" de Manuel Bandeira e "O Filho do Homem" de René Magritte se tornaram elementos de motivação para se trabalhar a leitura e a escrita do texto. Não só esse material, mas também os videogames podem ser utilizados como o objeto de análise por parte dos próprios alunos que se sentirão motivados a participar do "jogo".

O texto "A Novidade" foi utilizado na Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental "Parque São Carlos" de Três Lagoas no segundo semestre de 2014 com um grupo de 14 educandos do nono ano aos quais foi apresentado um texto verbal, a letra da canção "A Novidade" de Gilberto Gil, para que fizessem sua interpretação (SANTOS, HELENA & AMORIN, 2015, p. 30-31)

As pesquisas de Santos e seus alunos seguiram para a cidade de Andradina no interior de São Paulo, com a aplicação dos níveis de leitura no texto "O Filho do Homem" de René Magritte.

A aplicação da sequência didática ocorreu em uma turma de 11 alunos do 3º ano do ensino médio, da Escola Estadual Doutor Augusto Marini, uma instituição de educação básica, localizada no município paulista de Andradina, e constituída por 13 salas de aula, nas quais estudam aproximadamente 900 alunos, distribuídos em 30 turmas, entre os períodos matutino, vespertino e noturno (NAKAMURA, GOMES & SANTOS, 2015, p. 505).

Não só a música e a obra de arte foram usadas como instrumentos de motivação, mas também o texto literário, gênero poema, como "Canção para minha morte" de Manuel Bandeira.

Foram realizadas atividades de redação por cada aluno em torno do poema para se averiguar o *antes* e *depois* das atividades didáticas. Após esta experiência, percebeu-se que o nível interpretativo dos alunos em questão se ampliou.

O corpus analisado neste artigo foi a produção escolar de três dos alunos que participaram das aulas e, assim, foi possível comprovar o quanto profícuo é a semiótica aplicada ao ensino de literatura. A análise do corpus consistiu em verificar na redação inicial as capacidades interpretativas que o aluno já possuía antes da sequência didática e apontar, por meio da análise da redação final e da comparação das duas redações, a ampliação destas capacidades após a experiência. Desta forma, aponta-se a evolução que os alunos obtiveram com o aprendizado teórico-metodológico da semiótica (GOMES, NAKAMURA & SANTOS, 2015, p. 803-804).

Gunn, Richburg e Smilkstein procuram mostrar que o ensino vem pelo processo do aprendizado natural do cérebro e que os videogames têm sido um atrativo



inquestionável no processo de motivação. Eles mencionam as experiências sobre as quais escreve Paul MacGee, sobre os videogames entre os as crianças: "Games, Not School, Are Teaching Kids to Think^{viii}" (2007, p. 58). Na verdade, a fala de MacGee é parte do título de um de seus artigos em que faz uma crítica à escola, que segundo sua visão, não promove o "pensar" dos alunos. Ao invés da escola fazê-lo, quem tem ensinado os alunos a pensar são os videogames.

Seu argumento está na capacidade que estes atrativos sincréticos apresentam em termos de desafios. O jogador é desafiado a cada instante a continuar o jogo e não sente a menor vontade de parar. A escola, para MacGee, perdeu ou nunca apresentou essa habilidade de levar os alunos ao desafio. Por outro lado, os videogames tendem a encorajar os jogadores para que conquistem a maestria para alcançar o domínio total em um nível, apenas para desafiar e desfazer essa maestria no próximo, forçando as crianças a se adaptarem e evoluírem: "this carefully choreographed dialect has been identified by learning theorists as the best way to achieve expertise in any field^{ix}" (2007, p. 58). Esse dialeto, como coloca MacGee, por meio do desafio que surge a cada novo nível ou etapa do jogo que manipula (motiva) o aluno a continuar e nunca querer parar de jogar. Ele cita os teóricos do aprendizado para os quais essa é "a melhor maneira de obter experiência em qualquer campo" e parece que a nossa escola não está fazendo isso com os nossos alunos.

Outro pesquisador mencionado no capítulo "How the brain learns" por Gunn, Richburg e Smilkstein é John Tagg que em 2003 já dizia que quase todos os alunos do ensino médio americano estavam essencialmente desmotivados em relação as suas tarefas obrigatórias acadêmicas e que isso tem a ver com seu nível emocional. Estes alunos "experimentam sensações negativas sobre seu potencial, habilidade, envolvimento, sucesso e autoestima" ^x (2007, p. 58). As pesquisas de Tagg para os estudiosos mostram ainda que as atividades extra-curriculares, fora da sala de aula, "pose a dramatic contrast with the classroom" in that students have highly positive feelings when engaged in these voluntary activities and that these feelings "sustain involvement"^{xi} (2007, p. 58).



Por essas razões os estudiosos perguntam se os estudantes estão mais motivados e engajados em aulas nas quais lhes são fornecidas as oportunidades de responderem aos desafios para que pensem e busquem a solução de seus problemas, ou se é esperado, por parte da escola e dos professores, que sejam passivos para ouvir e assistir suas aulas em silêncio.

Essa problemática parece bem próxima da nossa realidade. O modelo educacional que ainda seguimos parece ser aquele tradicional, do professor como o centro das atenções, que fala o tempo todo e não extrai as pérolas que podem existir dentro das conchas, como já dizia Sydney Harris, em relação à educação genuína (SPACK, 2005). Um exemplo deste ensino tradicional pode ser ilustrado por uma breve análise do poema de Walt Whitman, "When I heard the learn'd astronomer" (1980, p. 483).

When I heard the learn'd astronomer,
When the proofs, the figures, were ranged in columns before me,
When I was shown the charts and diagrams, to add, divide, and measure them,
When I sitting heard the astronomer where he lectured with much applause in the lecture-room,
How soon unaccountable I became tired and sick,
Till rising and gliding out I wander'd off by myself,
In the mystical moist night-air, and from time to time,
Look'd up in perfect silence at the stars^{xii}.

Melhor que ouvir e ver um grande intelectual em sala de aula, ou num imenso auditório, mostrando mapas, gráficos, provas, figuras alinhadas numa coluna, ocupando um turno de fala somente dele, com a mínima ou nenhuma interferência dos alunos, é sair da sala, pegar um binóculo e observar as estrelas.

Esse poema nos mostra a educação pela transmissão de informação, com o professor como o centro e a sugestão de que uma educação genuína é aquela que apresenta uma pedagogia que procura extrair das conchas as pérolas que estão lá dentro. Ou seja, uma educação centrada no aluno, no aprendizado pela experiência, tendo ele mesmo como ator principal do processo seria uma teoria ideal.

No caso de uma proposta de leitura, por exemplo, em Língua Portuguesa, esse não/querer ler/ pode ser

transformado na prática da modalidade volitiva e não simplesmente deôntica. Esse /dever-ler/ (obrigatoriedade) pode ser positivamente transformado pelo emprego de textos musicalizados, de literatura, produções intersemióticas, etc. disponíveis na grande rede internacional, da mídia cinematográfica, televisiva e digitalizada em /querer-ler/ (desejo, vontade, —liberdade!).



Christine Evans Carter em "Mindscapes Critical Reading Skills and Strategies" (2011) afirma que a motivação é a chave para o sucesso: "Before you can apply any study strategy to become the best learner you can be, you must be motivated to succeed. Motivation is the impetus, or reason, to push you to succeed in any task"xiii (2011, p. 9). Para ela, antes de aplicarmos quaisquer atividades com o intuito de buscarmos a excelência do aprendizado por parte de nossos alunos, temos que entender que a motivação é essencial.

Carter estabelece dois tipos de motivação: A externa e interna. A primeira surge a partir das ameaças, o que chamamos em semiótica greimasiana de manipulação por intimidação, ou pelo encorajamento, o que podemos chamar de manipulação por sedução, com base nesta mesma semiótica. São essas influências externas que nos levam, como aprendizes, à atração ou repulsa pelo aprendizado.

O texto "Psicologia do desenvolvimento: Teorias e temas contemporâneos" (2009) resgata a categoria semântica genótipo/fenótipo para explicar o desenvolvimento do ser humano. Informam M. S. Santos, A.S. Xavier e A.I.B.L Nunes que é com base nesta perspectiva grega que a psicologia do desenvolvimento vai se consolidar como estudiosa da "evolução físico-motora, intelectual, afetiva emocional e social do ser humano" (2009, p. 21). Para essa corrente teórica, o desenvolvimento é marcado desde o nascimento e arrasta-se vida afora.

Outro foco desta psicologia é melhorar as condições de vida e das relações entre os seres humanos (2009, p. 22). Santos, Xavier e Nunes partem das pesquisas realizadas por Klauss e Kennell na década de setenta (1976) e mencionam o Projeto "Mae-Canguru" no Brasil para explicar que os bebês, ao nascerem, não devem ser separados



de suas mães, antes, devem ser postos próximos e em contato físico com suas genitoras para a manutenção do vínculo.

O modelo multifatorial de Patterson também contribui para a psicologia do desenvolvimento, por meio de descobertas de que alguns comportamentos da adolescência são resultados da “propensão genética, ambiente físico, interações sociais” (2009, p. 22).

É o que Algirdas Julien Greimas (1979) na semiótica vai dizer do ser humano que reage de forma repulsiva ou atrativa segundo as mensagens que recebe do meio, ao que chama de movimento psicofisiológico, conforme mostra Santos em “Semiótica como objeto modal para uma leitura crítica de enunciado em língua inglesa” (Abralin em Cena, 2012). Para o semioticista, essa relação de ação e reação pode ser medida por meio do quadrado semiótico das modalidades tímicas, em que os termos euforia e disforia se destacam, sem que nos esqueçamos que há uma categoria semântica que lhe é superior, a da exteroceptividade e interoceptividade.

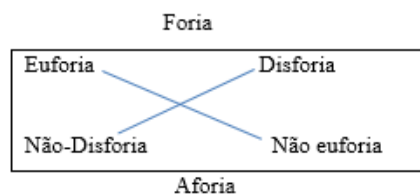


Figura I: Quadrado Semiótico das Modalidades Tímicas

Afirma Santos que “A categoria tímica mostra como o sentido é gerado pelo ser vivo até se transformar em percepção de seu próprio corpo. Ela articula-se em eufórica, grande prazer, o que é positivo ou disfórica, grande dor” (2012, p. 7). Ele explica que tais termos Greimas emprestou da psicanálise freudiana. Esta articulação apresenta a aforia (estado de inconsciência do sujeito) e a foria (estado de consciência): “É essa consciência e ou inconsciência que pode ser revelada por meio da timia, (e de patêmico = paixão; pathos) em que o ser vivo, é “portador de conotações psicofisiológicas” (GREIMAS & COURTÉS, 1979, p. 357). Por isso reage de acordo com as mensagens que recebe do meio de forma repulsiva ou atrativa (SANTOS, 2012, p. 7).

Para Santos, para que a percepção seja aguçada, é preciso que o aluno esteja sensível ao que se passa ao seu redor em sala de aula. Tudo que vem de fora afeta seus sentimentos: “Isto implica dizer que não é possível se falar em sentir e

perceber sem antes se considerar a categoria exteroceptividade e interoceptividade" (2012, p. 7). Santos menciona Greimas que é quem estabelece essa categoria como superiora "hierarquicamente à categoria tímica", porque é "empregada para classificar o conjunto das categorias sêmicas de um universo semântico" (1979, p. 462). Assim, temos a categoria tímica como sua englobada" (2012, p. 7). O corpo, neste caso, funciona como o mediador entre o sujeito e a sua percepção do que as coisas de fora de si representam.



É essa representação, para o sujeito, destas coisas de fora, do mundo que o cerca, que se transforma em algo significativo para esse sujeito porque elas, como afirmam Greimas & Fontanille, "transformam-se em sentido – em língua... -" (1993, p. 13). É desta maneira que "as figuras exteroceptivas interiorizam-se e que a figuratividade pode então ser concebida como modo de pensamento do sujeito" (1993, p. 13). Portanto, não é possível, no dizer de Greimas e Fontanille, ao sujeito epistemológico da construção teórica, isentar-se da contaminação tímica, porque "ele não pode apresentar-se como puro sujeito cognitivo "racional"; com efeito, em seu percurso que conduz ao advento da significação e à sua manifestação discursiva, ele encontra obrigatoriamente uma fase de sensibilização tímica" (1993, p.14). Neste aspecto, o corpo acaba por ser o mediador de uma homogeneização, dessa mistura entre o de fora e o de dentro de forma que resulte no mesmo aspecto em seu conteúdo interior.

É o corpo que sincretiza o exteroceptivo e interoceptivo pela proprioceptividade somática do sujeito de estado que passa a revelar um estado de alma. Ele sincretiza, como uma solução química, que após a mistura apresenta um mesmo aspecto e concentração em seu interior: O sentir e o perceber do sujeito diante do mundo, suas reações disfóricas, no caso da repulsa, e eufóricas, no caso da atração, apresentam-se, assim, como um só produto.

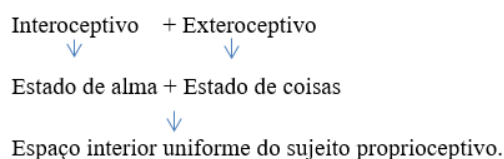


Figura II: Esquema da categoria semântica exterocepção x interocepção



O corpo sente e isso não pode ser ignorado. O que é próprio e eficaz do corpo é o sentir. São as categorias proprioceptivas que sensibilizam e patemizam o sujeito. Sob este ângulo, os distúrbios de conduta dos quais fala Patterson "poderiam reforçar e serem reforçados pela rejeição dos pares, fracasso acadêmico e inserção em grupos de risco" (2009, p. 22).

O quadrado semiótico de Santos, com base na teoria semiótica greimasiana que segue ilustra bem essa condição do ser humano e seus movimentos de reação que o coloca em situação de junção, estando em conjunção, diante do meio em que vive e as mensagens que recebe, com a repulsa ou a atração:



Figura III: Quadrado Semiótico da atração e repulsa

É preciso destacar que o fenótipo pode determinar o comportamento do indivíduo, uma vez que este reage de forma eufórica, se a mensagem que receber for positiva e disfórica, se for negativa. Em outras palavras, como bem coloca Santos, há um estado de coisas de fora que provoca estados de alma dentro do sujeito (2012, p. 5). Entendendo bem essa relação de resposta ao estímulo, o professor, em psicologia da educação, deve sempre fazer o reforço positivo e procurar não estimular os negativos, porque isso pode resultar num comportamento de rejeição e o ser humano deve ser sempre compreendido em seu todo e não como alguns traços identitários, por conta da máxima de que "as aparências enganam".

O quadrado semiótico da veridicção de Greimas e Courtés (1979) mostra bem essa questão, quando o *ser* opõe-se ao *parecer* e o *segredo* aparece entre o *sere* e o *não-parecer* e a mentira entre o *parecer* e o *não ser*. Observe:

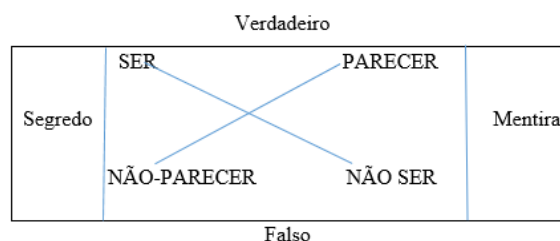


Figura IV: Quadrado Semiótico da Veridicção.



É por isso que os filósofos da educação enfatizam que o professor deve olhar para o aluno em sua totalidade, e não tirar conclusões apressadas em torno de alguma pista virtual que surge nos primeiros momentos de relacionamento professor/aluno. Essa característica espirituosa de um aluno, ou introspectiva de outro poderá estar inserida no nível da aparência e não no nível da imanência, do verdadeiro ser daquele sujeito, e o que apreendemos, como efeito de sentido, poderá estar há léguas do sentido propriamente dito. Em consequência, corremos o risco de entender a aparência como a essência do ser, o falso como se fosse o verdadeiro.

Para Carter, os motivadores externos induzem os alunos ao esforço. Os pais são um exemplo. Um emprego que demanda uma atualização de conhecimentos e habilidades, somado à oferta de um melhor salário são outros exemplos: "*These external motivators can be helpful in pushing you to do your best at college*" (2011, p. 9).

Um exemplo está na dissertação de mestrado de Maurício Doneli, "O Poema, A Crônica, O Conto, O Romance e Os Ecos Intertextuais e Semióticos da Busca do Sentido do Texto" (2020) em que o professor interventor apresenta não só essa variedade de gêneros textuais literários como elementos da motivação, mas também, como estratégia, segue do menor (o poema) ao maior, (o romance) para não deixar a leitura exaustiva e atrair o engajamento dos alunos.

A experiência de Doneli funcionou, se observarmos que, ao inverter os papéis, possibilitando aos alunos que analisem sua própria *performance* como professor, a escolha do material didático e a metodologia adotada para leitura em sala de aula. Ele conseguiu atrair a atenção da mãe de uma das alunas que se envolveu no processo.

O aluno analista, na perspectiva do trabalho de Doneli, inicia com um pedido de desculpas sobre os erros e uma sanção positiva ao professor, cujo "projeto" é, na opinião da aluna, "maravilhoso". Em seguida, elogia também a escolha do livro que diz estar "amando" (2020, p. 124).

O livro de que fala a aluna é "O Retrato de Dorian Gray" de Oscar Wilde, objeto de análise central de seu mestrado que teve como eixo adjacente o poema "O Retrato" de Cecília Meireles, os contos



de Machado de Assis e Guimarães Rosas que abordam o espelho, dentre outros contos e crônicas que os alunos leram até chegar à leitura do romance que apresenta texto mais longo. A conclusão desta aluna, em sua escrita, foi de que o livro, em sua opinião, "é completo é curioso deixa a gente fascinado" (2020, p. 124). Além

de fascinada com o livro, mostrando que a escolha e a forma com que o professor conduziu as atividades didáticas em sala de aula repercutiram de maneira positiva em seu desempenho.

Eis aí a sanção positiva ao material didático utilizado pelo professor, que é completada com sua visão negativa da "humanidade" que, em seu modo de ver, "precisa se libertar do conceito de Deus e diabo e admitir que ela mesma que faz o mal". Esta é a sua definição do livro, cujas leituras partilha com a mãe: "o livro é tão bom que até a minha mãe gosta" (2020, p. 124).

A internalização pretendida se constrói com a intervenção, uma vez que a aluna afirma: "os textos que o senhor levo aqui na sala fez com que eu olha-se mas para dentro de mim, fez com que eu reparasci nas pessoas, olha-se o meu redor e querer descobrir minha verdadeira identidade e personalidade". Este o efeito da leitura do livro em sala de aula. (2020, p. 124).

Dentre outros motivadores externos, pode-se mencionar o professor, por meio dos reforços positivos. Todavia, de nada adiantaria ter as motivações externas se não tiver a motivação interna como "*great self-discipline, effort, time, resilience, and focus*^{xiv}" (CARTER, 2011, p. 9). Sem a autodisciplina, o esforço, o tempo necessário para estudar, a capacidade de recuperar as forças após as dificuldades naturais do aprendizado que vão surgir, a elasticidade, a plasticidade e o foco, as motivações externas não seriam suficientes. Compreender o aluno nesta visão mais ampla, portanto, é salutar para nosso melhor desempenho como professor em sala de aula. Compreender o aluno numa dimensão mais objetiva e científica, também favorece para o processo do ensino e da motivação afetiva.

A última fase da criança, por exemplo, nos estudos de Jean Piaget, é aquela das operações formais em que a representação agora permite o desenvolvimento de sentimentos e uma "formal abstração total", porque como diz o construtivista, "As estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento e tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de



problemas" (2002, p. 48). Neste início desta fase operatória formal em que o "raciocínio é hipotético-dedutivo" e o jovem passa a pensar de uma maneira mais objetiva, fazendo as costumeiras perguntas, por exemplo, por que eu tenho que estudar isso ou aquilo, essa ou aquela disciplina, etc., ele já começa a fazer suas inferências após levantar certas hipóteses sobre isso ou aquilo.

Essas deduções são uma arma valiosa, por exemplo, quando o professor está ensinando as técnicas de leitura instrumental. As inferências fazem parte das estratégias instrumentais. É assim que ele, ou ela, professores, podem incitar a autonomia, aproveitando a "vontade", que, segundo Piaget, junto com as deduções, "levam a construção de sentimentos idealistas" (2002, p. 48-49). Esse processo, para Piaget, do "desenvolvimento" da personalidade, faz parte da tentativa do adolescente de se adaptar ao mundo social que ora se lhe apresenta. Em consequência dos questionamentos que surgem nesta fase, surgem também os conflitos na tentativa de encontrar sua identidade, surgindo as dúvidas e crises existenciais.

A partir de suas concepções de valores do que é verdadeiro ou falso, na "operação Inter proposicional" que é parte da fase operatória formal, que o adolescente passa a fazer "outras proposições bem determinadas e caracterizadas respectivamente pelas diversas combinações possíveis destes últimos valores de verdade" (Piaget, 1976 p.32). É sua capacidade de abstração, própria desta fase, que vai provocando a mudança de seu comportamento.

Junto à abstração está sendo a florada sua capacidade de generalizar, elaborar e explicar alguns fenômenos, tirando suas próprias conclusões. Esta é uma fase importante, portanto, para se provocar o pensar e o professor, ao saber disso, pode se utilizar dos elementos "poderosos" da literatura e da arte para interagir com seu pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas estas pesquisas aqui levantadas são a evidência de que é preciso repensar nossa postura didático-pedagógica,



quando o objetivo é melhorar as habilidades de leitura e escrita em nossos alunos.

Textos pictóricos, sincréticos, que apresentam movimento, e a sala de aula como ambiente de pesquisa nos levam a crer, mediante os resultados analisados que é necessário se pensar na

iniciação científica desde o Ensino Fundamental para que o aluno chegue a universidade mais preparado e não ocorra evasões por conta de uma não preparação adequada como se vê hoje quanto à motivação e o ensino de leitura de uma forma crítica e reflexiva. E isto é possível, acrescentando-se aos materiais, a eleição de uma teoria base para a análise de discursos, sejam estes de caráter verbal (textos literários), não verbal (textos imagéticos, obras de arte, por exemplo) ou sincréticos, como é o caso dos abundantes vídeos teóricos, ou não, do *YouTube*.

A experiência foi realizada com a proposta do uso da semiótica em sala de aula e o uso de conteúdo diversificado com o fim de melhorar a capacidade dos alunos lerem, interpretar os textos e mesmo produzirem a partir dos gêneros textuais que lhes foram apresentados. Isto não quer dizer que deva ser a única teoria a ser utilizada pelos professores, mas a indicação de que é necessário, ao professor, adentrar a sala de aula, ter o domínio de uma teoria que possa trabalhar e propiciar a motivação e participação do aluno de forma mais objetiva e científica.

Além da motivação por meio de estratégias didáticas, este texto trouxe como objetivo promover a capacidade de interpretar textos de maneira objetiva no viés de uma teoria de análise do discurso, no caso, a experimentação foi a semiótica francesa cujas experiências descritas ao longo do texto afirmam que todos os grupos pesquisados demonstraram melhorar sua capacidade interpretativa em sua segunda redação, depois da implementação de atividades didáticas ou intervenções

É isso que este artigo apresenta de novo, a sugestão da criação de políticas educacionais que venham desenvolver a capacidade de pensar e ler o mundo, de se iniciar nas ciências da linguagem, de forma engajada e descontraída e não apenas como produtores de texto na perspectiva dos gêneros textuais, mas como potenciais analistas de

discursos, o que geralmente experimentam somente na faculdade.



REFERÊNCIAS

AMORIN, A. P. T. & SANTOS, V. *Semiótica na escola pública por meio da música "A Novidade" de Gilberto Gil*. Anais do IV Simpósio Nacional de Letras e Linguística: Linguagem, Literatura e Ensino: desafios e possibilidades, de 25 a 28 de agosto de 2015/ Organizadoras: Anair Valênia, Luciana Borges e Maria Helena de Paula. Catalão, UFG, 2015. P. 90-106. https://conpeex.ufg.br/up/850/o/ANAIS_SINALEL_COMPLETOS_Vers%C3%A3o_Final.pdf

AMORIN, Ana Paula Teixeira. *Semiótica em sala de aula: Uma proposta para a ampliação do modo de ver (ler) o texto*. UFMS, MS. 2016.

AMORIN, A. P. T. & SANTOS, V. *Interface metacognição e semiótica para a leitura de textos sincréticos*. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 7, N° 1, p. 309-346, Set/Dez 2017.

ANDERSON, Charles W. *Strategic Teaching in Science*. In. Strategic Teaching and Learning. Cognitive Instruction in the Content Areas. Edited by Beau Fly Jones, Annemarie Sullivan Palincsar, Donna Sederburg Ogle, Eileen Glynn Carr. ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development in cooperation with the North Central Regional Educational Laboratory, Alexandria, VA, USA, 1987.

ASSIS, Machado de. *Contos: uma antologia; O espelho esboço de uma nova teoria da alma* – Volume I. Companhia das Letras. São Paulo, 2004 2ª edição, pag. 401 – 410.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988. 109p.

_____. *Como incentivar o hábito da leitura*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991. 109p. (Educação em ação).

BANDEIRA, Manuel. *Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1974.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 11/04/2019.

BRASIL. *Documento base nacional preparatório a VI CONFITEA*. Brasília. MEC, 2008.

CARTER, Christine Evans. *Mindsapes. Critical Reading Skills and Strategies*. Wadsworth. Cengage Learning, , Boston, MA, USA. 2011.

DONELI, Maurício. "O Poema, A Crônica, O Conto, O Romance e Os Ecos Intertextuais e Semióticos da Busca do Sentido do Texto". UFMS, MS. 2020.



GOMES, M. A. & NAKAMURA, I.I.D. & SANTOS, V. *Experiência didática por meio da semiótica aplicada em "Canção para minha morte" de Manuel Bandeira*. Anais do IV Simpósio Nacional de Letras e Linguística: Linguagem, Literatura e Ensino: desafios e possibilidades, de 25 a 28 de agosto de 2015/ Organizadoras: Anair Valênia, Luciana Borges e Maria Helena de Paula. Catalão, UFG, 2015. P. 862-874.

https://conpeex.ufg.br/up/850/o/ANAIS_SINALEL_COMPLETOS_Vers%C3%A3o_Final.pdf

GIORNO, J. J. Estratégias de Leitura da Imagem no Ensino de Linguagem: Competência Comunicativa Multimodal. UFMS, MS. 2017.

GREIMAS, Algirdas Julien e COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. 2 ed. Editora Contexto, 2012.

GREIMAS, Algirdas Julien and Jacques Fontanille. *Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma*, São Paulo: Ática, 1993. Tradução da versão original (1991) *Sémiotique des passions: des états de choses aux états d'âme* (Paris: Le Seuil) por Maria José Rodrigues Coracini.

GUNN, Angus, M; RICHBURG, R.W & SMILKSTEIN, R. *Igniting Student Potential. Teaching with the Brain's Natural Learning Process*. Corwin Press, A Sage Publication Company. Thousand Oaks, CA, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. Marina Appenzeller. Martins Fontes. São Paulo, 1996.

MEIRELES, Cecília. *Antologia Poética*. Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 2001.

NAKAMURA, I.I.D. & GOMES, M. A. & SANTOS, V. *Semiótica aplicada ao ensino: uma experiência didática com o texto não verbal*. Anais do IV Simpósio Nacional de Letras e Linguística: Linguagem, Literatura e Ensino: desafios e possibilidades, de 25 a 28 de agosto de 2015/ Organizadoras: Anair Valênia, Luciana Borges e Maria Helena de Paula. Catalão, UFG, 2015. P. 502-513.

https://conpeex.ufg.br/up/850/o/ANAIS_SINALEL_COMPLETOS_Vers%C3%A3o_Final.pdf

PIAGET, Jean. Ensaio de lógica operatória. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1976.

_____. *Epistemologia Genética*. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª Edição, São Paulo, Martins Fontes, 2002.

POZO, J.I. Aprendizizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSA, M. D. *A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica*. Revista Mal-Estar e Subjetividade, 4(2) 329-348. Acesso em 25 de setembro, 2005, em <http://www.unifor.br/notitia/file/184.pdf>

SANTOS, M.S. dos; XAVIER, A.S; & NUNES, A.I.B.L. *Psicologia do Desenvolvimento: Teorias e Temas Contemporâneos*. Brasília, Lisboa Livros, 2009.

SANTOS, Valdenildo. *Semiótica Como Objeto Modal para uma Leitura Crítica*. (ABRALIN EM CENA, 2012, p. 1-15).



_____. *O Ensino de Inglês por meio da Música via Programa Radiofônico*. Diálogos Pertinentes, Revista Científica de Letras, Franca, São Paulo, vol. 8, nº1, p. 48-69. Jul/Dez 2012b.

<http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/viewFile/639/510>

_____. *Na Interface das Estratégias de Leitura Instrumental e a Leitura Crítica: Reflexões e Sugestões*. Diálogos Pertinentes, vol. 9, nº 2, Unifran, Universidade de Franca, São Paulo, 2013. P. 62-83. <http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/778/602>

_____. *Semiótica e a formação de professores de português e literatura de Três Lagoas*. Anais do SIELP 2014. V. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2014. <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/78.pdf>

SANTOS, V; SANTOS, A; HELENA, t. & AMORIN, A. P. *Leitura Crítica na Escola Pública Luiz Lopes de Carvalho*. Diálogos Pertinentes, Revista Científica de Letras, Franca, São Paulo, vol. 8, nº1, p. 48-69. Jul/Dez 2012b. v. 11 • n. 1 • p. 27-52 • jan./jul. 2015.

SANTOS, V, AMORIN, A. P. T, QUEIROZ, G. P. *Metacognição e semiótica como objetos modais para a autonomia e abertura da percepção na Escola Pública de Três Lagoas*. In. Anais do Conelin. CONGRESSO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 4, 2016, Cornélio Procópio. Caderno de resumos. Cornélio Procópio: UENP, 2016b. P. 272-291. <https://drive.google.com/file/d/0B-aXc3hIvevpcGZ6bXhUTTNpXzQ/view>

SANTOS, Valdenildo & AMORIN, A. P. T. *Gênero Histórias em Quadrinhos, Metacognição e Semiótica como Motivação para Leitura e Escrita Críticas na Sala de Aula*. In. Portuguese Language Journal, A double-blind referred journal dedicated to current research on the teaching and learning of Portuguese, Number 11, Fall 2017. Guess Editor Roza Bizarro. AOTP – American Organization of Teachers of Portuguese.

TEDESCO, Juan Carlos. Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? Tradução de Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite – São Paulo: Cortez: Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion: Brasília: UNESCO, 2004.

WHITMAN, Walt, *When I heard the Learn'd Astronomer*. In. The Collected Writings of Walt Whitman. Leaves of Grass: A Textual Variorum of the Printed Poems, Volume II: Poems, 1860-1867. Edited by Sculley Bradley, Harold W. Blodgett, Arthur Golden, Whilliam White. New York University Press, 1980.



Recebido em 24 de março de 2020.

Aprovado em 21 de maio de 2020.

READING FOR PLEASURE AND NOT FOR OBLIGATION: FOR A SCIENTIFIC INITIATION POLICY IN PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT: Research conducted by Santos (2014), Amorin & Santos (2016-2017) Nakamura, Gomes and Santos (2015), Santos, Amorin & Queiroz (2016), Giorno (2017) and Doneli (2020) with about 200 students from the Network Public School of Três Lagoas, in Mato Grosso do Sul, Andradina, in São Paulo, Campo Grande, Mato Grosso do Sul and Iturama, Minas Gerais reveal that there is a latent difficulty in the reading and writing of students from public schools in classroom. This situation led these researchers to develop interventions in public schools in these cities in order to change this situation, through scientific initiation with the undergraduate level students and with students of a professional master's degree course. This work, therefore, presents the result of these interventions and suggests didactic activities using the multiplicity of verbal, non-verbal and syncretic texts as a form of motivation anchored by the semiotic theory of Algirdas Julien Greimas and his followers and the proposal of scientific initiation since the elementary school as a way of preparing students for college.

Keywords: Scientific Initiation, Reading, Writing, Teaching, Literature, Semiotics.

ⁱ Comunicação "Ephemerality of life, nostalgia, identity and alterity in "Retrato" by Cecília Meireles" apresentada na Conferência da Associação Americana de Semiótica realizada em Portland, Estados Unidos, em outubro de 2019, em "prelo" para publicação no Yearbook, *Semiotics 2019: Semiotics of Borders*, Revista da Associação Americana de Semiótica.

ⁱⁱ "A experiência foi realizada em Três Lagoas, em 10 de setembro de 2014, das 11h20min às 12h00min, em três sessões" (2014, p. 5).

ⁱⁱⁱ As críticas de Santos estão no capítulo "Educação, Cidadania e Ensino de Línguas no Oeste do Pará", do livro *"Línguas Estrangeiras/Adicionais, Educação Crítica e Cidadania"*, organizado pelo Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva prestes a ser publicado (2020) pela Editora da Universidade Federal de Brasília.



^{iv} A conferência de Ferrara foi realizada durante a V Reunião dos Grupos de Pesquisa em Semiótica, realizado de 04 a 06 de novembro de 2019 no Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da UnB – CDT – Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília DF.

^v Para facilitar a leitura daqueles que não são habilitados para a leitura em língua inglesa, optamos por traduzir as citações do original. "O que os professores ensinam será baseado em parte naquilo que eles entendem sobre como os alunos aprendem".

^{vi} "emoções têm um efeito poderoso no aprendizado, e sentir-se aceito e perceber que o professor se importa com eles são duas das mais efetivas emoções para incentivar o potencial dos alunos para o aprendizado". Tradução nossa.

^{vii} Faixa 3 do terceiro álbum de estúdio da banda brasileira Paralamas do Sucesso lançado em 1986, "A Novidade" é uma parceria com Gilberto Gil. Comentando sobre "Selvagem", à época dos Protestos no Brasil em 2013, o baixista Bi Ribeiro disse estar impressionado que a faixa ainda esteja em sintonia com a conjuntura do Brasil. "A Novidade" foi gravada por Gil como faixa de "Gilberto Gil Unplugged", ao vivo no final de 1993 e lançado no ano seguinte. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Selvagem%3F> e

<http://www.wscom.com.br/diversao/noticia/musica/GILBERTO+GIL+COMPLETA+70+ANOS-128405> visitados em 23 de junho de 2015.

^{viii} "Jogos, não a Escola, estão ensinando as crianças a pensarem", tradução nossa.

^{ix} "Este dialeto cuidadosamente coreografado tem sido identificado por teóricos do aprendizado como a melhor maneira de se conseguir habilidade em qualquer campo de estudo". Tradução nossa.

^x Tradução nossa.

^{xi} "representa um contraste dramático com a sala de aula" naquilo em que os alunos têm sentimentos altamente positivos quando engajados nestas atividades voluntárias e estes sentimentos que sustentam seu envolvimento no processo". Tradução nossa.

^{xii} Quando ouvi o a, quando as provas, as figuras, foram dispostas em colunas diante dos meus olhos, quando me mostrou os gráficos e os diagramas, para somar, dividir e mensurá-los, quando eu sentado ouvi o astrônomo onde ele palestrava recebendo muitos aplausos no auditório, em quanto tempo inexplicável fiquei exausto e entediado, até que me levantei e sai silenciosamente, eu me movi, no ar noturno místico e úmido, e de vez em quando olhava as estrelas no céu em perfeita silêncio. Tradução nossa.

^{xiii} "Antes de aplicar qualquer atividade pedagógica para se tornar o melhor leitor, você precisa ser motivado para que tenha sucesso. A motivação é a impulsão, ou razão para levar você ao sucesso em quaisquer tarefas". Tradução nossa.

^{xiv} "grande auto-disciplina, esforço, tempo, resiliência, e foco". Tradução nossa.